

¿ Cómo afrontan las tareas de aprendizaje los estudiantes universitarios?. El caso de la Universidad de Sevilla.

Juan Jesús Gutiérrez Castillo (jjesusgc@us.es)
Margarita Rodríguez Gallego (margaguez@us.es)

Facultad de Ciencias de la Educación
Avda. Ciudad Jardín, 20-22
41005

1. Resumen.

Esta comunicación presenta un trabajo de investigación desarrollado en el seno de la Universidad de Sevilla, atendiendo a uno de los problemas más preocupantes en la Educación Superior: el estudio de los enfoques de aprendizaje del alumnado universitario.

En los últimos años, los programas de investigación sobre los enfoques de aprendizaje y las aproximaciones al estudio constituyen uno de los ejes centrales de la investigación en el aprendizaje. Tal y como afirma Barca, (1996), el aprendizaje es considerado como un proceso activo, constructivo, situado, orientado a metas y significativo que se realiza, se genera, se construye en las situaciones de enseñanza-aprendizaje y siempre en contextos educativos.

Con esta perspectiva hemos partido de nuestro propio entorno, como es la propia Universidad de Sevilla, y hemos analizado los enfoques de aprendizaje que ponen en juego una cohorte de 758 alumnos, pertenecientes a 17 titulaciones distintas de la Universidad hispalense, para de esta forma poder adecuar las prácticas educativas docentes a la realidad de nuestros alumnos/as. A partir de esta situación se les ha administrado, a la muestra seleccionada la Escala CEPEA y un Cuestionario sociodemográfico, con el objetivo principal de evaluar el grado y nivel de los enfoques de aprendizaje de un estudiante, de nivel universitario, que adopta en sus procesos de estudio, así como los motivos y estrategias más relevantes que integran dichos enfoques de aprendizaje.

2. Palabras claves.

Enfoques de aprendizaje, tarea de aprendizaje, situaciones de enseñanza-aprendizaje, proceso de estudio, educación universitaria.

3. Justificación.

Es un hecho que el término “calidad” esta en boga entre todos los sectores de la sociedad, especialmente en el terreno educativo, cobrando cada vez más importancia en cada uno de los niveles educativos del actual sistema. Si hace unos años eran muchos los

que consideraban que se trataba de una moda pasajera, hoy son más los que entienden que la calidad es un compromiso, un reto y un objetivo.

Si aterrizamos en el ámbito universitario, objeto de este estudio, contemplamos como los cambios que se están produciendo en niveles inferiores, también afectan a la educación superior. Con la incorporación al contexto educativo universitario español, de la Ley Orgánica 6 /2001, de 21 de Diciembre, de Universidades (L.O.U.), donde la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, está adquiriendo un papel cada vez más importante. Dicha realidad, aparece todavía más acusada ante los nuevos horizontes que define el Espacio Europeo de Educación Superior, que persigue un reconocimiento más fácil de las titulaciones y asegura una formación óptima de los estudiantes y su integración en un mercado laboral unificado y sin fronteras. Entre las finalidades últimas del actual proceso se incluyen favorecer el crecimiento social y la formación de los ciudadanos, con un incremento en la competitividad a escala internacional y establecer un sistema educativo de calidad. Para conseguir estos objetivos deberán adoptarse nuevos métodos docentes para una formación integral de los estudiantes y métodos comunes de medida y evaluación del aprendizaje (Sistema de Transferencia de Créditos Europeos).

Es mucha la literatura existente, preocupada por defender e instaurar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje sistemas de calidad, tanto desde el punto de vista del aprendizaje, como de la enseñanza.

Así, en esta misma línea, Villar (2002) señala:

“La organización de la enseñanza está encaminada a la consecución de la calidad del aprendizaje si favorece que las actividades y tareas propuestas por el docente sean relevantes para su desarrollo profesional, si los aprendizajes son producto de la acción y la cooperación entre compañeros, si se fomenta la reflexión sobre lo aprendido, si fomenta la evaluación flexible y reflexiva”.

A través de afirmaciones, como la expuesta anteriormente por Villar (2002) se hace necesario que las instituciones educativas, especialmente la universitaria, redefinan sus objetivos y metodologías, a fin de poder implantar sistemas de calidad en sus aulas. Estos cambios, que se deben producir tanto a nivel didáctico, como pedagógico y organizativo, deben ser asumidos por todos, y cada uno de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo, deben ser asumidos por los docentes universitarios. La calidad en la Universidad debe no sólo medirse por el número de licenciados capaces que genera esta, sino también en relación inversa al número de alumnos que fracasan, abandonan o terminan sin un auténtico conocimiento de las disciplinas que estudian (Tapia, 2001). Son muchos los que piensan que el rendimiento en la Universidad es fundamentalmente problema del alumno, pero parece necesario que los profesores también se pregunten que pueden hacer para mejorar tanto el interés y el esfuerzo de sus alumnos.

De sobra es sabido que muchos de los alumnos suspenden las materias no porque no estudien, sino porque lo hacen de una manera inadecuada. Es ahí, dentro del marco de acción del Sistema de Transferencia del Crédito Europeo, donde consideramos que debe centrarse la función del docente universitario, prestando atención especial a los procesos de aprendizaje del alumno. De esta forma, en los últimos años está proliferando el número de investigaciones centradas más en la perspectiva del alumno, ya que es este quien otorga significado y sentido al contenido que procesa y es el que decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo (González, 1997). No consiste pues, en saber la cantidad de aprendizaje que éste ha adquirido, sino, más bien nos debe preocupar conocer, cuál ha sido el proceso de asimilación del mismo, que estructura ha mantenido y sobre todo conocer la calidad de ese conocimiento adquirido.

Por lo tanto, es de necesaria justificación que los docentes universitarios conozcan los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes cuando se enfrentan a una tarea de aprendizaje, ya que la calidad de este aprendizaje, va a depender fundamentalmente del enfoque que adoptan a la hora de enfrentarse al mismo, y este enfoque, a su vez, de las experiencias previas y del modo que interpreta el alumno los requisitos del contexto de aprendizaje (Hernández, 1993).

Los enfoques de aprendizaje, tal y como afirma Entwistle (1987) “designan tanto las intenciones con las que el estudiante afronta una determinada tarea como los procesos implicados para satisfacer dichas intenciones”. De la misma forma Karen (1998) pone de manifiesto que un enfoque consiste en una estrategia. Consecuentemente, vemos como a raíz de estas definiciones, se desprenden dos características básicas que hay que tener en cuenta en todo proceso de aprendizaje, nos estamos refiriendo tanto a los *motivos o intenciones* que mueve al alumnado hacia la consecución de ese aprendizaje; y por otra parte a las *estrategias* que pone en juego en el proceso de adquisición del mismo.

Richardson (1994, 2000) pone de manifiesto que existe la evidencia clara en la Educación Superior de la existencia de dos enfoques de aprendizaje. Un primero basado en una orientación hacia comprender el significado de los materiales de estudio, y un segundo, una orientación existente a reproducir los materiales. Así autores como Richardson sugieren la necesidad en el nivel universitario de una orientación del proceso de aprendizaje del alumnado.

4. Objetivos de la investigación.

El objetivo general que perseguimos solventar con el desarrollo de esta investigación se hace explícito a través de la siguiente formulación:

“Evaluar (comparar) los procesos de estudio y aprendizaje que pone en juego una cohorte de 758 alumnos de la Universidad de Sevilla, describiendo, para ello sus enfoques de aprendizaje, y sus correspondientes motivos y estrategias que llevan práctica”.

Además de esta meta u objetivo general, nos hemos marcado una serie de objetivos específicos, que nos ayudarán a la consecución del mismo:

- Conocer cuáles son los *enfoques de aprendizaje* (superficial, profundo y de logro) y los posibles *compuestos* de los mismos (profundo-superficial y profundo-logro) que adopta el alumnado de la universidad hispalense, así como los componentes que los pueden integrar, en lo que se refieren a sus *motivos y estrategias*.
- Analizar determinadas diferencias sociodemográficas (sexo, edad,...) en función de la titulación y campo científico en la que se encuadra el alumno, estableciendo relaciones entre las variables incluidas.
- Reconceptualizar nuevas metodologías de enseñanza en el ámbito universitario, atendiendo a los resultados obtenidos.

5. Marco teórico.

5.1. Origen de los enfoques de aprendizaje.

El origen de los enfoques de aprendizaje hay que buscarlo en los trabajos realizados por Ference Marton (1975) sobre los niveles de procesamiento. Todos los autores que trabajan el tema, coinciden en señalar a éste y a sus colaboradores (Marton y Säljö, 1976 a, 1976 b) como los auténticos pioneros de las investigaciones en este campo (Hernández, 1993).

Fue en 1976, cuando el Grupo de Gotemburgo, (<http://www.ped.gu.se/eng/ipd.htm>), dirigido por Marton, realizan una investigación centrada en la perspectiva cualitativa del aprendizaje. Para ello basan su estudio en la forma de ejecutar una de las tareas principales de nuestros estudiantes universitarios, como es la lectura de un artículo.

Marton (1976) y sus colaboradores observaron que existían diferencias en los resultados del estudio a nivel comprensivo, como consecuencia de los procesos utilizados para enfrentarse a la tarea que habían desarrollado los sujetos, así como también como consecuencia de los motivos e intenciones del estudiante ante la misma. A la luz de estas diferencias distinguieron dos niveles de procesamiento diferentes: superficial y profundo, adoptando la denominación usada en años anteriores por Craik y Lochhart (1972).

- El nivel de *procesamiento superficial* es aquel, en el que la atención del estudiante se dirige hacia el aprendizaje del texto en sí, indicando una concepción reproductiva del aprendizaje. Los alumnos enclavados en este nivel se centran preferentemente en las palabras utilizadas por el autor,

intentando memorizar y recordar posteriormente las consideraciones claves, usando estrategias encaminadas a la reproducción precisa, con intención de reproducir la información. Parecían entender que la tarea de aprendizaje requería de ellos bajos niveles de exigencia, por lo tanto, creían poderla abordar de forma mecánica, adoptando así una aproximación más pasiva hacia el aprendizaje. De esta forma general, el estudiante (Porto, 1994):

- a. Se centraba sólo en los elementos del contenido.
 - b. Abordaba irreflexivamente la tarea
 - c. Percibía el material de aprendizaje como una simple tarea de memorización.
- El nivel de ***procesamiento profundo***, al contrario que el nivel anterior, presta su atención al contenido intencional del material de aprendizaje. A diferencia del nivel anterior, estos emplearon estrategias que les permitían a la comprensión del significado del texto, intentando una comprensión profunda de la información, buscando su interrelación con otras informaciones. Adoptaron pues una aproximación activa hacia la tarea de aprendizaje, en la que (Porto, 1994):
- a. La atención se centraba en el contenido como un todo.
 - b. Se intentaba descubrir la relación entre las diferentes partes del texto que habían analizado.
 - c. Se reflexionaba sobre las conexiones lógicas implicadas.
 - d. La estructura del texto era percibida como un todo, y no en fracciones como en el caso anterior.

Estos resultados, le llevaron al grupo de Marton, a introducir el concepto de enfoque (approach), asociando dicho término con los procesos que los estudiantes desplegaban al enfrentarse a la tarea de aprendizaje y que conducían a diferentes resultados en calidad de lo aprendido, buscando caracterizar lo que consideró una diferencia fundamental en la intención con la que los grupos de los estudiantes abordaban las tareas de aprendizaje (Marton, 1976:149).

5.2. Conceptualización de los enfoques de aprendizaje. Tipologías.

Tomando como referencia los trabajos pioneros de Marton (Marton y Säljö, 1976) así como las aportaciones de Biggs (1987, 1988, 1993) y de Entwistle (1988), los enfoques de aprendizaje *“hacen referencia a los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales”*. Otra definición del concepto enfoque de aprendizaje nos la ofrece Entwistle (1988) afirmando que estos *“designan tanto las intenciones con las que el estudiante afronta una determinada tarea como los procesos implicados para satisfacer dichas intenciones”*.

Newble y Entwistle (1986) desarrolla un modelo sobre los enfoques de aprendizaje en el que los caracteriza en base a tres componentes: a) la motivación predominante del estudiante, b) la intención con la que se aborda la tarea y c) el proceso de aprendizaje utilizado para llevar a cabo estas intenciones. A diferencia de estos tres elementos o componente que establecen dichos autores, Entwistle (1987) sintetizará los tres elementos en dos únicos componentes en el enfoque de aprendizaje a) las intenciones con las que los estudiantes aborda una determinada tarea de aprendizaje y b) los procesos desarrollados para satisfacer estas intenciones.

Sin embargo será Biggs (1988), quien afirmará posteriormente, que cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos importantes cuestiones: una relacionada con los motivos y metas que desea conseguir (¿qué quiero conseguir con esto?), y la otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (¿cómo hago para conseguirlo?). Por lo tanto de esta afirmación podemos deducir, que un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo (Biggs, 1983,1993), señalando los tres componentes básicos de un enfoque de aprendizaje: a) la intención o motivo, b) la estrategia y c) el proceso metacognitivo que combina los dos componentes anteriores.

Teniendo en cuenta la literatura especializada sobre los enfoques de aprendizaje, la tipología o clasificación de los mismos, atendió en un primer momento a equipararse con los dos niveles de procesamiento de la información, señalando un *enfoque de aprendizaje superficial* y un *enfoque de aprendizaje profundo*. Esta misma clasificación es reiterada por Richardson (1994), señalando la evidencia diferencial de estos dos enfoques. Por una parte nos encontramos con enfoque profundo orientado hacia la comprensión del significado y con un enfoque superficial orientado hacia la reproducción.

A continuación presentamos de forma sintetizada algunas de las características principales de los distintos enfoques.

5.2.1. Enfoque Profundo.

El alumno que describa un enfoque profundo al aprendizaje se caracteriza por comenzar la tarea de aprendizaje con la *intención de comprender* el significado del material, produciéndose así una interacción vivida con el contenido del mismo, manifestando, pues, un interés intrínseco (motivación intrínseca) en el contenido a aprender, donde el alumno extrae el significado personal de la tarea en si.

Así mismo establece una relación con los conocimientos o ideas previas que posee, ya sean estas experiencias personales u otros contenidos, favoreciendo que el aprendizaje que se produzca sea un aprendizaje significativo, al producirse relaciones entre los conceptos en la memoria semántica a largo plazo.

Otra característica determinante de este enfoque, es el minucioso examen que realiza detenidamente el alumno, de los datos del material en relación a las conclusiones del autor/a, cuestionándose los argumentos e intentando determinar el grado en que las conclusiones están justificadas por la evidencia presentada, o incluso pueden extraerse conclusiones alternativas (Riobbo, 1994).

Suele propiciar aprendizajes de más alta calidad que en el enfoque superficial (Biggs, 1979, Dalhlgren, 1984, Schmeck y Phillips, 1992), no reflejándose esto siempre en las calificaciones académicas obtenidas, aunque lo habituales que estos estudiantes obtengan buenos resultados académicos. En unos trabajos realizados por Watkins (1982,1983), manifestó la existencia de una correlación, no excesivamente elevada, entre este enfoque y las calificaciones obtenidas por los estudiantes que lo presentaban.

Siguiendo el enfoque empleado por Marton, que evidencia los enfoques de aprendizaje que ponen en juego los alumnos en una situación experimental, tanto Svensson (1977), como Selmes (1985) hablan de las mismas categorías cuando un estudiante se enfrenta a su estudio habitual. Así Selmes (1986, 1987) caracteriza el enfoque profundo, en tres categorías básicas, caracterizando cada una de ellas: *intentos de integración personal del material, búsqueda de relaciones entre los materiales, extracción del significado de los materiales implicados.*

5.2.2. Enfoque Superficial.

Al contrario que los alumnos que muestran un enfoque profundo en el aprendizaje, los que describen un enfoque superficial, la *intención* inicial de su tarea es la de *memorizar* las partes del material que consideren importantes a la vista de los tipos de cuestiones que preveen se les formule. Es por ello que presentan una pretensión memorística, no comprensiva de la información presentada, reteniendo por lo tanto los datos considerados más esenciales desde su punto de vista.

Otra característica significativa que designa a los alumnos que se encuadran en este enfoque es que la intención de su tarea se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea, así como la atención se traslada del significado del texto a las preguntas anticipadas, limitándose pues a los rasgos específicos o fragmentos de información desconectados que se aprenden de memoria por repetición y aprendizaje maquinal (Rioboo, 1994).

Basándonos en los estudios de Selmes (1987) sobre la misma temática señala las tres categorías básicas, con sus correspondientes características, que presentan los alumnos que adoptan un enfoque superficial ante una tarea: *pasividad, aislamiento y memorización.*

A estas características, Cabanach y otros (1992), consideran oportuno añadir que estos estudiantes pretenden alcanzar el logro de los requisitos institucionales que le

permita finalizar con éxito los estudios iniciados, así como se puede observar la intención de estos sujetos es cumplir con los requisitos de la tarea en sí. Otra característica incluida por estos autores, es el miedo al fracaso. Este se presenta fuertemente asociado a este enfoque superficial. Dada la fuerte cantidad de esfuerzo y de persistencia en él que se necesita, no siempre el estudiante es capaz de responder a esta demanda, básicamente como resultado de que la memorización de información, sin profundizar en su significado, constituye con frecuencia una actividad tediosa, rutinaria y poco atractiva (González Cabanach, 1997).

5.2.3. Enfoque Estratégico o De Logro.

Si bien es verdad, en la literatura del tema anteriormente realizada, la clasificación de los enfoques de aprendizaje, atendía a dos clasificaciones: profundo y superficial, es a raíz de los estudios exploratorios realizados por Entwistle, Hanley y Ratcliffe (1979), cuando Ramsden (1979), introduce una nueva categoría de enfoque que denominó *Enfoque Estratégico o Enfoque de Logro* (Biggs, 1988). Esto es corroborado en estudios posteriores por Marton, Hounsell y Entwistle (1984), que evidenciaron la existencia de un tercer enfoque de aprendizaje.

La característica principal y definitoria de este enfoque es la búsqueda por parte del alumno, del logro de los mejores rendimientos académicos, a través de la planificación del estudio en función de la disponibilidad de tiempo, material y otros factores (González Cabanach, 1997). Por lo tanto tal y como afirma Valle y colaboradores (2000) más que la mayor o menor implicación en el contenido, la búsqueda de relaciones con los conocimientos previos o la memorización mecánica del material de aprendizaje, este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos los más altos posibles.

En definitiva el enfoque estratégico o de logro describe la tendencia general del alumnado a determinar las reglas implícitas del juego de la evaluación en su intento de obtener las mejores calificaciones posibles (Rioboo, 1994). En los términos de la congruencia motivo-estrategia, planteadas por Biggs (1993), el enfoque de logro implica realzar el “yo” y la autoestima a través del éxito (motivo), programando y organizando el tiempo y los recursos (estrategias) para conseguir altas calificaciones.

6. Desarrollo de la experiencia.

Tres son las fases principales que podemos distinguir en el proceso de investigación que hemos llevado a cabo.

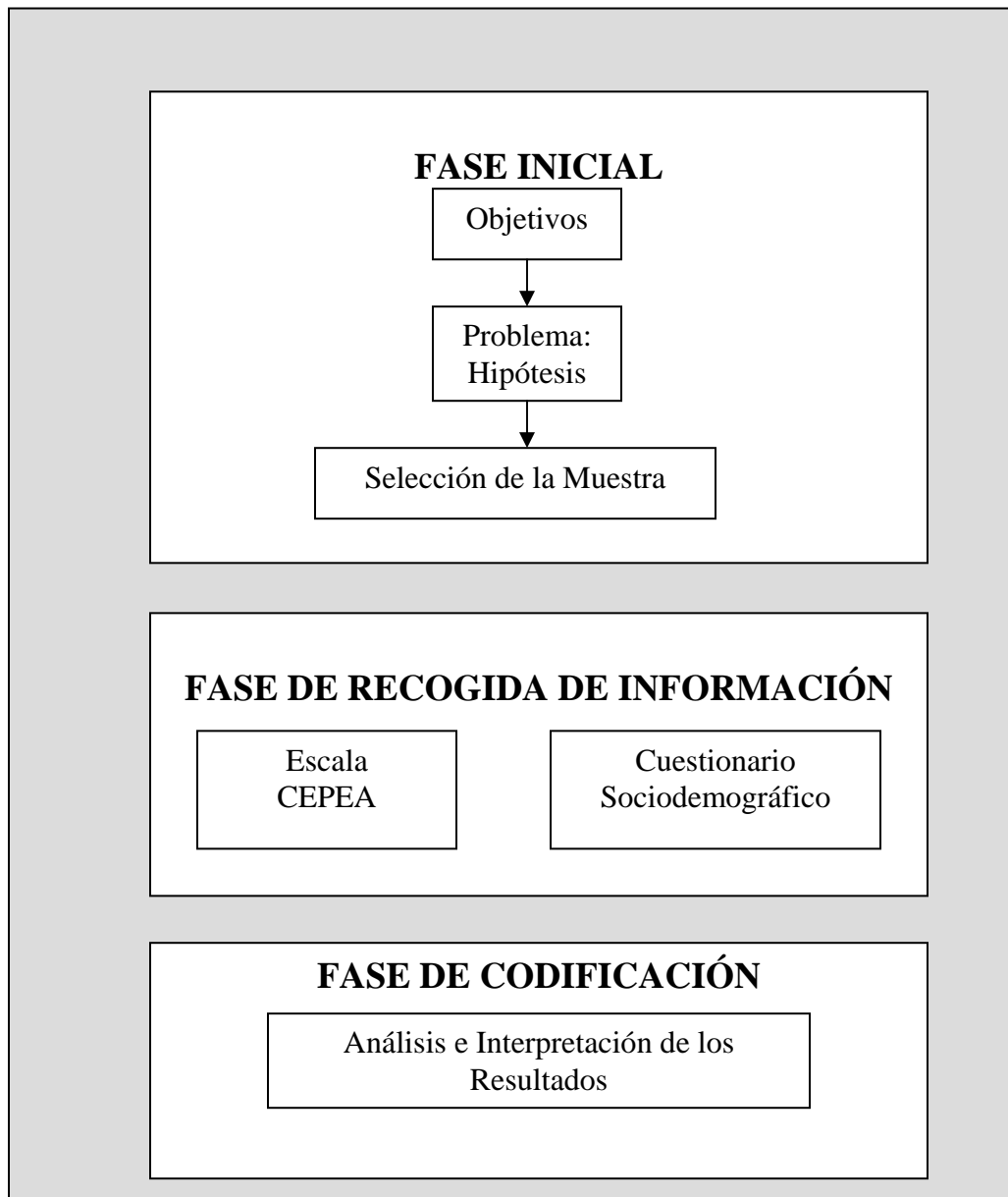


Figura 1: Secuencia metodológica de la investigación.

6.1. Fase inicial.

La muestra está compuesta por un total de 758 alumnos pertenecientes a 17 titulaciones de las que imparte la Universidad hispalense.

Los sujetos que han participado en la investigación, se distribuyen en torno a los cinco Campos científicos establecidos.

Campo Científico

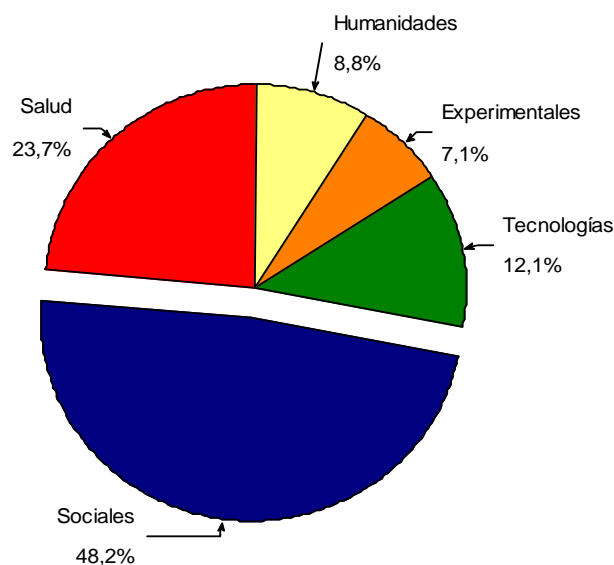


Gráfico 1. Descripción de la muestra por el campo científico.

De ellos el 48.2 % pertenecen al campo científico de la Ciencias Sociales, seguido a continuación, con un 23.7 %, por los sujetos pertenecientes a la Ciencias de la Salud. En tercer lugar, nos encontramos con que un 12.1 % de la población encuestada corresponde con el campo científico de Tecnologías. En cuarto y quinto lugar, nos encontramos con un 8.8 % de los alumnos pertenecientes al campo de las Humanidades y por un 7.1 % a aquellos que pertenecen al campo de las Experimentales.

Campo Científico	Número de sujetos encuestado	Porcentaje que representa
Sociales	365	48.2 %
Salud	180	23.7 %
Tecnologías	92	12.1 %
Humanidades	67	8.8 %
Experimentales	54	8.8 %

Tabla 1: Número de sujetos que componen la muestra por el campo científico.

Siguiendo con esta clasificación, en un segundo nivel, podemos completar la clasificación de la muestra en torno a la Facultad o Escuela Universitaria en la que realizan sus estudios universitarios. Así, nos encontramos que el 30.9 % de los alumnos pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación (englobando dentro de esta, tanto los planes de Psicopedagogía, la Diplomatura de Magisterio y la Licenciatura de Pedagogía). A continuación, representando el 12.5 % de la misma, se sitúa la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. Seguido, muy de cerca, con el 12.3 %, nos entramos con aquellos alumnos que realizan sus estudios en la Facultad de Psicología. En cuarto lugar, representando el 6.1 % de la muestra, si sitúa la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática, seguida a continuación, con un 5.7 % los alumnos de la Facultad de Odontología. Representando el 5.5 % nos encontramos con la Facultad de Farmacia, y con el 5.4 % la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Agrícola. En séptimo puesto lo ocupa la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, con un 5 %, seguido a continuación con un 4.7 % tanto la Facultad de Geografía e Historia, como la Facultad de Biología. Ya, en los últimos puestos, nos encontramos con la Facultad de Bellas Artes, representando el 4.1 %, la Facultad de Química con un 2.4 % y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, representando el 0.7 % de los sujetos encuestados.

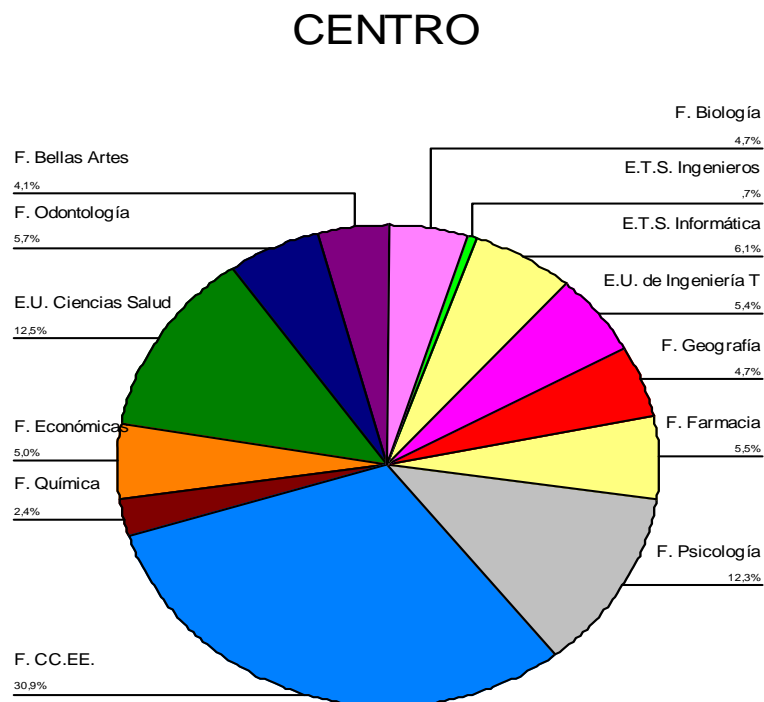


Gráfico 2: Descripción de la muestra por Centro.

Si analizamos la muestra de la investigación en un tercer nivel organizativo, podemos observar que 758 sujetos encuestados pertenecen a 17 titulaciones distintas de la Universidad de Sevilla. Así observamos que el 15,7 % de los sujetos cursan la Diplomatura de Maestro, en cualquiera de sus especialidades; el 12,3 % realizan estudios

de la Licenciatura de Psicología; el 8,2 % los realizan en la Diplomatura de Fisioterapia. A continuación con un 7,7 %, nos encontramos tanto con alumnos que realizan sus estudios en la Licenciatura de Psicopedagogía, como aquellos que realizan Ingeniería Informática. En quinto lugar, representando un 7,5 % de la muestra, nos encontramos con los sujetos que realizan la Licenciatura de Pedagogía, seguidos a continuación con un 5,7 % de aquellos que los hacen en la Licenciatura de Odontología. Representando el 5,5 % de los sujetos encuestados hayamos la Licenciatura de Farmacia; con un 5 % los alumnos pertenecientes a la Licenciatura de Economía; a continuación, ambos con un 4,7 %, nos encontramos tanto con la Licenciatura de Historia del Arte, como la Licenciatura de Biología.

6.2. Fase de recogida de información.

Teniendo en cuenta la metodología descriptiva basada en la encuesta, que hemos utilizado para el diseño de nuestra investigación, los instrumentos de recogida de datos se fundamentan en dos tipos de cuestionarios. Por una parte utilizamos un cuestionario sociodemográfico, para medir dimensiones personales, organizativas,... de los sujetos de la muestra. A continuación se les administró una escala (CEPEA), con la finalidad de evaluar los motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje que utiliza el alumnado universitario de nuestra muestra.

6.3. Fase de codificación.

Una vez realizada la recogida de datos con los dos cuestionarios anteriormente descritos, comienza una fase esencial en toda investigación, referente a la clasificación y agrupación de los mismos. En esta etapa se involucran un conjunto de operaciones ordenadas de tal manera, que faciliten realizar interpretaciones significativas de los datos que se recogieron, a través del cuestionario sociodemográfico y de la escala CEPEA, en función de las bases teórico-conceptuales que guían el desarrollo de esta investigación.

El análisis estadístico de los datos de esta investigación se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS.10.0, al tratarse como de un enfoque puramente cuantitativo.

El primer análisis estadístico que se realizó en la Escala CEPEA, fue convertir las puntuaciones obtenidas de los 758 alumnos, en cada una de las escalas en Puntuaciones Directas (en lo sucesivo PD), en Puntuaciones Centiles (en lo sucesivo PC), y en Puntuaciones típicas (en lo sucesivo S). De esta forma obtendremos puntuaciones en cinco Escalas que nos informarán de los resultados de los Enfoques de Aprendizaje (3 tipos de puntuaciones para las Escalas de Enfoques) que adoptan los alumnos universitarios de nuestro estudio (2 tipos de puntuaciones para los Compuestos de Aprendizaje), así como es posible, además obtener puntuaciones de cada una de las seis Subescalas (6 puntuaciones para los Componentes Motivacionales y Estratégicos – 3 para motivos y 3 para Estrategias).

Para el cálculo de las PD recurrimos a la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas (MS/7, MP/7, ML/7, EsS/7, EsP/7 y EsL/7), siendo el resultado de esta no inferior a 5 ni superior a 35.

Para la elaboración de las Puntuaciones Centiles (C) y las Puntuaciones típicas “S” (Media =50 y Desviación típica = 20) se decidió la realización de una tipificación normalizada derivada a escala Dn que se ajustara a los resultados empíricos de las distribuciones de los diferentes factores representativos de los Motivos y Estrategias de Aprendizaje, Enfoques de Aprendizaje y Compuestos de Enfoques de la Escala CEPEA. Es decir, se normalizaran las puntuaciones derivadas a partir de las frecuencias observadas en intervalos de una unidad de amplitud incluyendo dos decimales para una mayor precisión.

De la misma forma se juntaron los valores para la interpretación adecuada de los motivos, estrategias y enfoques de aprendizaje que utilizan los alumnos considerando los valores correspondientes a las puntuaciones “S” que se señalan a continuación:

- Aquellas puntuaciones que caen dentro de los límites inferior y superior de la media (48-57) deben considerarse puntuaciones normales estadísticamente: es decir, son puntuaciones que corresponden con el 68% de los sujetos de una población determinada.
- Aquellas puntuaciones que caen dentro de los límites 33-48, son puntuaciones que indica que probablemente, sería adecuado algún tipo de orientación o intervención.
- Aquellas puntuaciones extremas que estarían entre 3-32, sería ya aconsejable algún tipo de orientación.
- Aquellas puntuaciones que se encuentran por encima del límite superior de la media (58-75) se consideran como dominantes o positivas.

7. Conclusiones.

Como conclusión de los resultados obtenidos en el estudio, comentar que el perfil prototípico de estudio y aprendizaje que ha obtenido mayor frecuencia entre los 758 sujetos encuestados en el estudio, ha recaído en el Enfoque Superficial, con un total del 26,7 % de la muestra seleccionada, correspondiendo con un total de 203 sujetos.

El aprendizaje de estos sujetos atiende a una orientación hacia la reproducción de los textos de estudio, siendo propicio el aprendizaje memorístico, en vez de favorecer un aprendizaje significativo. De esta forma, los estudiantes están instrumentalmente, pragmática o extrínsecamente motivados: la motivación hacia el aprendizaje es extrínseca. El estudiante se centra en los aspectos concretos y literales de los componentes de la tarea, más que en su significado, y la naturaleza reproductiva de la estrategia superficial omite o evita las interrelaciones entre los componentes de la tarea, de tal forma que ésta no se percibe como un todo unificado.

En segundo lugar, con una frecuencia de 170 sujetos, correspondiéndose con el 22,4 %, nos encontramos con aquellos sujetos que han obtenido un Enfoque de Bajo Logro. Siguiéndoles muy de cerca, nos encontramos con aquellos alumnos que han mostrado en sus puntuaciones un Enfoque Profundo en el proceso de aprendizaje, obteniendo la puntuación del 21% de las personas encuestadas (159 sujetos). El alumno que presenta éste enfoque, tiende a la intención de comprender el significado de las materias de estudio, siendo el aprendizaje que se genera de más calidad que en los demás enfoques. Los estudiantes que adoptan un enfoque profundo, mantienen la motivación intrínseca para comprender/relacionar los diferentes contenidos y expectativas de disfrutar haciéndolo.

El cuarto lugar es ocupado por el 18,2 % de los sujetos, un total de 138 encuestados, correspondiendo al Enfoque de Logro.

En quinto lugar, con un total de 60 sujetos (8%) nos encontramos con aquellos alumnos que manifiestan un Enfoque Profundo-Logro en su proceso de aprendizaje.

En último lugar, con un 3,7 % de la población encuestada, correspondiendo a las puntuaciones obtenidas por 28 sujetos, hallamos el Enfoque Superficial-Logro.

8. Bibliografía.

Alonso Tapia, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios, en García-Valcárcel Muñoz Repiso, A (Coord). *Didáctica Universitaria*. Editorial La Muralla: Madrid.

Barca Lozano, A. y otros (1994). *Procesos básicos de Aprendizaje y Aprendizaje Escolar*. Servicio de Publicaciones de la Universidad da Coruña: La Coruña.

Barca Lozano, A. (1999). *Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudios y Aprendizaje para el alumnado universitario*. La Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.

Biggs, John B. 1987. *Student Approaches to LEARNING and STUDYING*. Australian Council for Educational Research (ACER)

Biggs, John B. 1992. *Why and How do Hong Kong Students Learn*. Education Paper 14, Faculty of Education, University of Hong Kong.

B.O.E. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. num. 307, 24/12/01).

Entwistle, N.J. (1987). A model of the teaching-learning process. En Richardson, J. (ed). *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*. Milton Keynes: SRHE and Open University Press, 13-28.

González, R. , Barca, A., Valle, A., Porto, A. y Lema, S. (1993). El punto de vista del alumnado acerca del aprendizaje: las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones en el estudio. En Castro, F. *Psicología de la educación y del desarrollo. Volumen II*. Badajoz: Psioex.

González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 5-39.

González, R y otros (1996). El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional. *Congreso Nacional sobre la motivación e Instrucción*. Actas, pp. 9-26.

Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.

Marton, F. (1976). What does it take to learn?. En Entwistle, N.J. (ed). *Strategies for research and development in higher education*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 32-43.

Marton, F. y Säljö, R (1976 a). On qualitative differences in learning. I- Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4 – 11.

Marton, F. y Säljö, R (1984). Approaches to Learning. En Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. (ed). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 39-58

Richardson, J. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: a literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.

Richardson, J., MacLeod-Gallinger, J., McKee, B.G., y Long, G.L. (2000). Approaches to studying in deaf and learning students in higher education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 156-173.

Porto, A. (1994 a). Las aproximaciones al proceso del aprendizaje en estudiantes universitarios. Santiago de Compostela: Tesis doctoral inédita.

Porto, A. (1994 b). Los enfoques de aprendizaje en contextos educativos: una aproximación conceptual. En Barca, A. y otros. *Proceso básicos de aprendizaje escolar*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.

Villar, L.M. y otros (1997). Metanálisis de las innovaciones curriculares de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza universitaria. Número extraordinario*,

Villar, L.M. (2002). Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU). *Revista de Educación*, 317, 45-56

Villar, L.M. (dir) y otros (2003). *Guía de Formación del Profesorado universitario en capacidades curriculares y didáctica* (Soporte CD-Rom).